

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Naiara Mendonça Leone

UNESP - Campus de Presidente Prudente – SP
e-mail: mendonca_naiara@yahoo.com.br

Yoshie Ussami Ferrari Leite

UNESP - Campus de Presidente Prudente – SP
e-mail: yoshie@fct.unesp.br

Resumo

Este artigo visa abordar as implicações da formação inicial nos primeiros anos da profissão docente, ressaltando algumas das dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, no que diz respeito aos alunos com os quais trabalham, decorrentes de lacunas e fragilidades dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. No que compete às instituições de formação docente, de nível superior, os dados apresentados e discutidos indicam a necessidade de construir um projeto institucional, no qual sejam previstas ações voltadas à inserção profissional dos professores na docência: de um lado, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no trabalho docente, no que se destaca a urgência de que as formas de organização, desenvolvimento e avaliação dos estágios supervisionados e das práticas de ensino sejam repensadas e revistas; e, de outro, o compromisso e a responsabilidade em proporcionar apoio sustentável aos egressos em seus primeiros anos de exercício do magistério. Acreditamos que a aproximação horizontal entre universidade e escola é fundamental para a construção de conhecimentos sobre as necessidades formativas dos professores nas diferentes etapas da carreira docente.

Palavras-chave: Formação Inicial; Início da Carreira Docente; “Choque da Realidade”.

INITIAL FORMATION: THE IMPLICATIONS OF INITIAL FORMATION IN THE EARLY YEARS OF THE TEACHING PROFESSION

Abstract

This article aims to address the implications of initial formation in the early years of the teaching profession, highlighting some of the difficulties faced by beginning teachers regarding the students with whom they work, resulting from gaps and weaknesses of Pedagogy and Superior Normal. As it is for the teacher training institutions, higher level, the data presented and discussed indicate the need to build an institutional project, in which are provided for actions aimed at the inclusion of teachers in teaching: on the one hand, sufficient attention and explicit in training to prepare future teachers for their entry into the teaching profession, which stands in the urgency of the forms of organization, development and evaluation of teaching practice and teaching practices may be reconsidered and transformed and on the another, the commitment and responsibility to provide sustainable support to graduates in their first years of practice of teaching. We believe that the horizontal approach between university and school is fundamental to the construction of knowledge about the training needs of teachers in different stages of the teaching career.

Keywords: Initial Formation; "Shock of Reality" ; Beginning of Teaching Profession.

Introdução

Nas últimas décadas, destaca-se na literatura educacional a compreensão da formação docente como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens que visam promover o desenvolvimento profissional do professor. Dessa maneira, no campo conceitual, tem-se a superação da

tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação contínua, que passam a ser concebidas como dois momentos intrinsecamente articulados no interior de um mesmo processo - o processo de aprender a ensinar que se prolonga por toda a carreira docente, como afirma Marcelo García (1999).

A partir dos estudos de Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999) e de Imbernón (2001), pode-se distinguir ao longo desse processo permanente de formação quatro momentos singulares: a *fase de pré-formação*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor e que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a *fase de iniciação à docência*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a *fase de formação permanente*, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2005) propôs uma conceitualização do processo formativo dos professores, alicerçada na articulação entre duas grandes categorias, a formação inicial e a formação contínua. Para este autor, a fase da formação inicial englobaria as etapas do *pré-treino*ⁱ e da *formação inicial*, enquanto que a fase da formação contínua incluiria a *iniciação profissional* e a *formação permanente*.

A nosso ver, a relevância desse aporte teórico consiste, para além da possibilidade de conferir ao conceito de formação docente uma perspectiva de continuidade, no fato de propiciar o entendimento da formação do professor como um processo dotado de especificidade, uma vez que cada uma dessas fases conteria características próprias com contribuições muito peculiares para o processo formativo dos professores.

Contribui, ainda, para que repensemos o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor. Embora de fundamental importância para a constituição da profissionalidade docente e para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor em exercício, sabe-se que a formação inicial, por mais bem feita que seja, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Adquire, nessas condições, um caráter introdutório e, como o próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado (LIMA, 2007; MIZUKAMI et al., 2006; OCDE, 2006).

Nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993, p. 41):

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. 'Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa' [...].

Sob tal enfoque, importante contribuição é dada também por Zeichner (1992), ao fazer a distinção entre *aprender a ensinar* e *começar a ensinar*. Conforme o autor:

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar (ZEICHNER, 1992, p. 45).

Mas, então, o que esperar da formação inicial? Que contribuições ela pode oferecer ao processo formativo do professor? Segundo Lima (2007, p. 86):

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Ou seja, é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

Assim, compreende-se que a formação contínua deve estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, num processo que promova o desenvolvimento profissional do professor. Emerge, portanto, como possibilidade de dar continuidade ao processo de construção da profissionalidade docente, oportunizando ao professor espaços para a ampliação de sua consciência sobre as necessidades formativas de seus alunos e as suas próprias necessidades e dificuldades, a fim de que, por meio da reflexão crítica, se construam alternativas para superá-las.

Dentro dessa perspectiva de compreensão da formação docente, o período de iniciação profissional adquire grande relevância. De acordo com a literatura, o início da carreira representa etapa fundamental no processo formativo do professor, repleta de tensões e de intensas aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade docente e a estruturação da prática profissional. É nesse período que se começa a delinear um modo particular e pessoal de ser professor que poderá acompanhar o iniciante ao longo de toda a sua trajetória na carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1999; NONO; MIZUKAMI, 2006; TARDIF, 2002).

Segundo Huberman (1995), a fase de “entrada na carreira”, que corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracteriza-se pelos sentimentos de *sobrevivência* e *descoberta*. O aspecto da *sobrevivência* está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.

Embora o processo de transição do “ser estudante” para o “ser professor” já tenha se iniciado durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e de prática de ensino, alguns autores defendem que, neste período, a relação que os alunos dos cursos de licenciatura mantêm com o campo profissional da docência é de caráter exógeno, visto que eles ainda não se constituíram efetivamente como profissionais. É somente no período de sua inserção profissional na docência que esses novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores plenamente qualificados (EURYDICE, 2002; LIMA et al, 2007). Nesse sentido, Guarnieri (1996) advoga a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construída a função docente.

O aspecto da *descoberta*, por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor iniciante por ter sua sala de aula e fazer parte de um corpo profissional. Seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitiriam ao docente iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer na docência. Embora *sobrevivência* e *descoberta* geralmente caminhem paralelamente no período de “entrada na carreira” - sendo o segundo aspecto aquele que permitiria superar o primeiro -, dados da literatura indicam que alguns professores podem apresentar somente um desses componentes como dominante. Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil; e, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e problemas enfrentados.

Relativamente a esse último aspecto, diversos autores descrevem a situação inicial de sobrevivência na profissão docente como um momento crucial e complexo, marcado por um conjunto de dificuldades, e que, muitas vezes vivido na solidão e no isolamento, tem levado um grande número de professores a abandonar o magistério ou, pelo menos, a questionar-se sobre a sua escolha profissional e as suas perspectivas de carreira (TARDIF, 2002). Ainda que as dificuldades encontradas no início da docência se devam a situações que nem sempre são exclusivas daqueles que acabaram de ingressar no magistério, mas configurem, no atual cenário educacional, uma dificuldade comum ao professorado das escolas públicas e aos sistemas escolares como um todo, observa-se que tais dificuldades tendem a se acentuar quando vividas por professores iniciantes.

Segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2006), obtidos a partir de um trabalho que buscou analisar questões relacionadas à atratividade da docência, as taxas de redução no número de professores tendem a ser mais altas no início da carreira docente. Nos Estados Unidos, 18% dos professores que se iniciaram na profissão em 1994 deixaram a docência em 1997. Nesse mesmo país, na transição entre os anos letivos 1999/2000 e 2000/2001, cerca de 9% dos professores que possuíam de 1 a 3 anos de experiência abandonaram a profissão, em comparação aos 6% dos professores que tinham de 10 a 19 anos de magistério.

Outro aspecto que se deve ressaltar, no âmbito dessa problemática, é o fato de que muitas das dificuldades encontradas pelos professores ao iniciarem a carreira docente decorrem da precariedade dos cursos de formação inicial que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como,

também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas para os processos de formação contínua.

Para ilustrar o modo como a problemática dos professores em início de carreira tem sido abordada na América Latina, Abarca (1999) traz o exemplo de uma experiência chilena, desenvolvida a partir do Projeto *Inserción profesional de los recién titulados en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile*ⁱⁱ, que teve início em 1998, com duração prevista para quatro ou cinco anos. Esse Projeto foi concebido levando-se em conta três importantes dimensões. A primeira delas diz respeito às necessidades do sistema escolar nacional e aos problemas identificados pela referida universidade no período de inserção profissional de seus egressos na docência. Nessa perspectiva, foram consideradas: de um lado, as taxas de deserção dos novos professores, seja em razão da desvalorização da profissão docente, de um maior atrativo econômico e profissional de outras atividades ocupacionais e/ou da falta de incentivos para a permanência e o progresso no trabalho em sala de aula; e, de outro, as carências da formação inicial, cujos reflexos faziam-se sentir nos primeiros anos de exercício docente, relativamente: às questões de disciplina e outros aspectos da gestão de sala de aula; à articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas postas pelo trabalho docente; aos problemas enfrentados no processo de socialização na cultura escolar; às dificuldades na interação com os demais atores educativos; e ao sentimento de falta de apoio nesse período inicial da consolidação profissional (ABARCA, 1999).

É sob esse segundo enfoque que se desenvolverá a discussão apresentada neste artigo. Este texto visa abordar as implicações da formação inicial nos primeiros anos da profissão docente, ressaltando algumas das dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, decorrentes de lacunas e fragilidades dos cursos de Pedagogia e Normal Superiorⁱⁱⁱ. É preciso registrar que as informações descritas neste artigo têm como referência dados que foram obtidos em nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar as necessidades formativas de um grupo de professores com até cinco anos de experiência no magistério que, em 2010, atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Rancharia, Estado de São Paulo. A coleta dos dados se deu por meio da aplicação de um questionário a nove professores iniciantes e da realização de duas entrevistas semiestruturadas de grupo, com quatro professoras cada^{iv}.

Em nossa pesquisa, o início da carreira docente foi descrito pelos professores iniciantes como um período marcado por um conjunto de dificuldades, preocupações e sentimentos relativos às várias dimensões que envolvem o seu trabalho: o *processo de ensino-aprendizagem*; os *pais dos alunos*; os

próprios alunos; a falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas; a ausência de recursos materiais nas instituições escolares; e a falta de experiência.

Neste texto, serão enfocados apenas os dados relativos aos alunos, a partir dos quais buscaremos uma interlocução com questões relacionadas à formação inicial dos professores.

Formação inicial e início da carreira docente: o “ideal” e o “real”

Embora as dificuldades concernentes aos alunos tenham sido citadas, no questionário, em apenas uma das respostas dos professores iniciantes, referindo-se à imaturidade das crianças, situações difíceis, no início da carreira docente, envolvendo o alunado foram frequentemente mencionadas nas entrevistas de grupo. Nestas, as professoras explicitaram a dificuldade em lidar com a clientela escolar, em razão da indisciplina e do desinteresse dos alunos, além de problemas relacionados ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

Afora isso, ainda no questionário, quando interrogamos os professores iniciantes sobre os aspectos que, em sua opinião, dificultam o trabalho docente na escola pública de hoje, verificamos que as questões relativas aos alunos compareceram em segundo lugar em número de apontamentos. Das vinte e cinco respostas emitidas para essa questão, sete delas (28,0%) direcionaram-se a esta categoria, indicando dificuldades como: indisciplina, desmotivação, falta de perspectiva de futuro, violência e inclusão.

No âmbito dessa discussão, um aspecto relevante que importa destacar diz respeito às expectativas dos professores iniciantes com relação à docência. O cotejamento das respostas sobre suas expectativas anteriores ao ingresso na profissão com aquelas referentes à satisfação dessas expectativas após a sua inserção profissional trouxe-nos dados bastante interessantes. Dos nove professores que responderam ao questionário, seis deles afirmaram que, ao ingressarem no magistério, suas expectativas anteriores não foram atendidas, o que justificaram a partir de razões relacionadas, principalmente, aos alunos. A leitura dos registros dos professores iniciantes, nesse quesito, revelou-nos, assim, uma nítida diferença em suas respostas quando estas se

reportavam às suas expectativas sobre os alunos no período anterior ao seu ingresso na profissão.

Esperava encontrar uma clientela que estivesse interessada em aprender, pensei que fosse mais fácil dar aula, que as crianças iam lá, sentavam, prestavam atenção, e absorviam o conhecimento, mas não é bem assim. (P_1, Questionário)

Esperava encontrar uma realidade diferente, menos complexa, imaginava que iria realizar o meu trabalho com facilidade, sem encontrar tantos problemas sociais, alunos desmotivados e sem perspectiva de futuro. (P_5, Questionário)

Esses mesmos professores, estando no exercício da docência, descreveram os alunos:

[...] as crianças de hoje em dia são muito desinteressadas, não querem nada com nada, você fala parece que eles não escutam, são indisciplinados, vão na escola para brincar, é complicado dar aula hoje em dia. (P_1, Questionário)

[...] a realidade é bem diferente das expectativas, hoje percebo o quanto é difícil ser um bom professor, uma vez que há tantos obstáculos a ultrapassar: problemas sociais [...] violência, alunos desinteressados... (P_5, Questionário)

A análise desses relatos deixa claro que, para algumas professoras iniciantes, o aluno da escola pública está distante da imagem que tinham de um “aluno ideal”, pois observamos que as qualidades atribuídas a este se encontram ausentes na descrição que as docentes fazem de seus atuais alunos. Mesmo uma professora que, inicialmente, disse que “Não tinha muitas expectativas, por já estar inserida nesta realidade através de estágios”, afirmou,

posteriormente: “Na verdade, de certa forma me decepcionei, devido à indisciplina, desinteresse e apatia de muitos alunos...”.

Essa disparidade observada nas expectativas dos professores participantes da pesquisa assemelha-se à diferença entre as representações sobre o “aluno ideal” e o “aluno real” apontada por outras investigações, como, por exemplo, o estudo desenvolvido por Quintanilha (2010), que investigou as representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP e de professores formados em Pedagogia sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP.

Nessa pesquisa, o autor constatou um antagonismo nas representações dos professores sobre o aluno imaginado e o aluno real. Com relação à imagem que, no período de formação, os professores tinham do aluno com o qual iriam trabalhar, foram descritas as seguintes características: um aluno voltado para a aprendizagem, obediente e respeitoso, acompanhado e apoiado por sua família.

Entretanto, os dados obtidos na investigação apontaram que, após quatro anos ou mais de trabalho docente, essa imagem que os professores tinham do aluno sofreu modificações, tornando-se bem mais negativa do que aquela que corresponderia às suas expectativas iniciais e/ou ideais. Os professores apresentaram como características do atual aluno da escola pública, as seguintes: falta de motivação, de comprometimento e de interesse em relação aos estudos, falta de disciplina e ausência da família.

Diante disso, Quintanilha (2010) concluiu que essa transformação na representação dos professores sobre os alunos estaria vinculada, entre outros aspectos, à sua inserção no trabalho docente, ou seja, o contato contínuo com a realidade da escola contribuiria para que a imagem que o professor tem do aluno se tornasse mais negativa.

Essa percepção de que a realidade da escola - e dos alunos que a frequentam - difere das expectativas construídas antes e/ou durante a formação inicial caracteriza o que a literatura denomina de “choque da realidade”, marcando o início de um complexo processo de transição do idealismo para a realidade que ocorre na passagem da condição de estudante para a de professor (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; VEENMAN, 1984).

Eddy (apud TARDIF, 2002) aponta que a terceira fase desse processo de transição refere-se, especificamente, à descoberta dos alunos “reais” com os quais o professor trabalhará - alunos estes que, segundo o autor, geralmente

não correspondem à imagem esperada ou desejada: alunos estudiosos, motivados para aprender, disciplinados e obedientes.

Com base nessas considerações, esses dados foram apresentados às professoras iniciantes, nas entrevistas de grupo, ressaltando a diferença observada em suas expectativas, e questionadas acerca das possíveis razões que, em sua opinião, levaram a essa mudança na maneira como elas descreveram os alunos, antes e após a sua inserção profissional na carreira docente. Sobre essa questão, uma das professoras assim se pronunciou:

Eu acho que é a teoria que a gente aprende na faculdade. Na faculdade, todo mundo é perfeito. A gente lê e fica tudo encantado, não é? “Ah, porque eu vou fazer isso, vou fazer assim, não sei o quê...”. Daí, quando você vai para a realidade, o que você encontra é isto [dirige-se às falas projetadas nos slides]. *E acho que dá aquele “baque”, não é? Porque você esperava o aluno ideal, lógico. A gente não vai preparada para o aluno real, não vai.* (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De acordo com o relato acima, esse “baque” (leia-se “choque da realidade”) sentido pelos professores ao ingressarem no magistério decorreria da existência de uma “falsa” expectativa com relação ao aluno, construída a partir de uma representação idealizada, que foi veiculada nos cursos de formação inicial. Estes, muitas vezes desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores, continuariam a adotar, portanto, um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que, hoje, constitui a maior parte do alunado da escola pública brasileira de anos iniciais. Referindo-se a essa questão, duas professoras expressaram-se da seguinte forma na outra entrevista:

P_4 – Porque a gente vê a realidade mesmo.

P_6 – Porque, na faculdade, a gente só vê teoria, teoria, teoria, e você fica muito longe da realidade.

P_4 – Muito longe.

P_6 – Tem até uma certa ilusão. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Esses dados corroboraram a tese já bastante difundida na literatura educacional de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que, como coloca Esteve (1995), pouco corresponde à situação real da prática cotidiana nas escolas e salas de aula.

Com relação ao contexto brasileiro, em específico, Gatti et al. (2010) concluíram, a partir de uma análise de setenta e um cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia existentes no país, que a escola, como instituição social e de ensino, é um elemento praticamente ausente de suas ementas, o que, segundo os autores, sugere uma formação docente de caráter abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor irá atuar.

Quanto a isso, foi interessante também que, ao falarem sobre como se sentiram em suas primeiras experiências profissionais na docência, algumas professoras construíram um diálogo bastante semelhante aos depoimentos anteriormente apresentados, no qual ressaltaram a distância entre os saberes aprendidos na formação inicial e a realidade de sala de aula, destacando os sentimentos associados a essa situação:

P_4 - Porque, na primeira vez que você pega uma sala de aula, você quase tem um “treco”. Você olha aquele monte de criança e fala: “Senhor, o que eu vou fazer agora?”. Porque, na faculdade, tudo é lindo. Na teoria, tudo é lindo. Você chega até a ficar arrepiada de emocionante que é o negócio. É lindo! Agora, quando você entra numa sala cheia de criança, você vai ver a diversidade do negócio, que a coisa é bem...

P_6 – Na prática...

P_4 – Na prática, você entra em pânico. Você fala: “Meu Deus, eu não vou dar conta!”. [Risos]. Entendeu? Eu acho que é um pouco de medo, pânico... (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Nessa mesma direção, o diálogo entre outras duas professoras sugere que o “choque da realidade” se deve, também, à distância entre a realidade de vida dos professores e a dos alunos com os quais eles trabalham:

P_8 – [...] Eu nunca, na minha vida, tive contato com pessoas que o pai morreu esfaqueado, que o pai e a mãe estão presos, que passam fome... Não é uma realidade minha.

P_4 – E quando você chega lá você se depara com isso.

P_8 – Chego lá e tem trinta pessoas dessa forma, entendeu? É difícil! (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

O conjunto desses dados indica a necessidade de levar os professores a refletir sobre as contradições e as discrepâncias entre as suas representações e a realidade de seus alunos. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno prototípico e não percebe que trabalhar com a diversidade, a heterogeneidade, é tarefa intrínseca à natureza da função docente e não uma condição excepcional. E essa situação se agrava ainda mais pelo fato de que muitos cursos de formação inicial não só deixam de trabalhar essa questão como também acabam reforçando os estereótipos existentes na medida em que tomam como referência um padrão de aluno idealizado. É urgente desmistificar, nos processos de formação docente, tanto inicial quanto contínua, a representação do “aluno ideal”.

Nesse sentido, o “conhecimento dos alunos e de suas características” (SHULMAN, 1986) afirma-se como um saber necessário à docência, como apontaram alguns dos professores iniciantes investigados:

Além de toda a teoria que se aprende na faculdade, é preciso saber que nem tudo é como está nos livros que a realidade é bem diferente na prática, que o nosso aluno não é um boneco que faz tudo o que a gente quer, ele é uma pessoa que age, sente e tem problemas e temos que aprender a lidar com isso. (P_1, Questionário)

Marcelo García (1999) defende que o conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina, assim como das pessoas a quem se ensina, seja um componente obrigatório dos saberes que os professores devem adquirir para a docência. Enfatiza, porém, que esse tipo de conhecimento só se constrói a partir das interações dos futuros professores com os alunos e com as escolas reais, de onde se depreende a importância que assumem as práticas de ensino e os estágios supervisionados enquanto espaços privilegiados para a construção desse saber.

Nessa perspectiva, concebemos as práticas de ensino e os estágios supervisionados - ou “práticas pedagógicas” (LEITE, 2011) - como espaços fundamentais de formação do professor, na medida em que podem proporcionar aos futuros profissionais o contato e a experiência direta com a complexa dinâmica do trabalho docente.

Assegurar um contato mais próximo com a realidade escolar, que possibilite o conhecimento dos sujeitos e das situações reais que serão enfrentadas na prática docente, é, portanto, tarefa essencial que compete aos cursos de licenciatura na preparação dos futuros professores para a sua inserção profissional no magistério.

Todavia, apesar da importância que assumem na aprendizagem profissional da docência, as informações obtidas na investigação, em conformidade com os dados da literatura (LEITE, 2011), apontaram que esses espaços ainda têm se mostrado insuficientes no sentido de oferecer ao futuro professor a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações desenvolvidas pelos profissionais nas escolas.

O diálogo, a seguir, extraído de uma das entrevistas de grupo, exemplifica as críticas tecidas pelas professoras iniciantes, participantes da pesquisa, às atividades de estágio realizadas durante a formação inicial:

P_4 – Porque aquele estágio de ficar sentado no fundo da sala é lindo, você só escreve num papel o que você acha que está certo...

P_2 – A realidade é outra.

P_4 – Porque é fácil você ficar lá julgando a professora, fazendo o seu relatoriozinho bacana. Mas quando você se vê mesmo, que a sala é sua e você é a professora, aí você...

P_8 – Você ficar com a sala do início ao fim. Porque, no estágio, a gente não fica o tempo inteiro. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Em outro momento da entrevista, esse mesmo grupo de professoras iniciantes aludiu, novamente, aos estágios, indicando a sua fragilidade no que diz respeito ao contato efetivo com os alunos e com a complexidade do ambiente escolar que eles deveriam proporcionar aos futuros docentes:

P_8 – Acho que a gente se frustra mais por não conhecer a realidade. Essa que é a verdade.

P_4 – Você chega lá e se depara com uma situação...

P_8 – Enquanto você está na faculdade, fazendo estágio, realmente a gente vai para observar o professor.

P_4 – Você não vai para observar o contexto.

P_8 – É, o contexto, os alunos...

P_2 – E a sua realidade. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Os excertos apresentados corroboram, portanto, para as críticas largamente difundidas na literatura, as quais apontam que, sob um modelo técnico e científico, a maior parte dos estágios se reduz a atividades de observação dos professores em aula, com supervisão precária, seguida do relato das situações observadas, sem proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2006; GATTI et al., 2010; LEITE, 2011).

As falas das professoras iniciantes sugerem, ainda, uma modalidade de estágio que, conforme pontuam Pimenta e Lima (2006), se restringe a captar os desvios e as falhas das escolas e dos professores, configurando-se como um “criticismo vazio”, que não só se revela inócuo como prática efetiva para a formação de futuros docentes, como também resulta num distanciamento cada vez maior entre a universidade e as instituições escolares.

Tais fragilidades, sobretudo no que tange à ausência de uma prática efetiva na formação inicial, constituem, assim, uma lacuna percebida pelos novos docentes quando eles se defrontam com a distância entre aquilo que a instituição formadora lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que passam a vivenciar como professores.

Novamente, as informações obtidas na pesquisa trouxeram dados significativos nessa direção. Dentre os professores que responderam ao questionário, quatro deles afirmaram que, ao concluírem o curso de licenciatura, não se sentiam preparados para começar a exercer a docência e atribuíram esse despreparo, essencialmente, à formação inicial que, segundo eles, enfatizava a teoria em detrimento da prática:

[...] quando estudei aprendi apenas a teoria, não tivemos um tempo maior na prática e isso fez com que eu ficasse apreensiva e me sentisse incapaz. (P_2, Questionário)

[...] o curso oferece teoria e falta prática. (P_4, Questionário)

Embora a faculdade houvesse dado o respaldo teórico, eu ainda sentia que não estava preparada, faltava a prática: a experiência. (P_5, Questionário)

No quadro dessa problemática, algumas professoras iniciantes fizeram, ainda, críticas ao curso de Pedagogia quanto à sua contribuição para a prática profissional docente. Em suas falas, elas ressaltaram que o curso não prepara para o trabalho em sala de aula, estando mais voltado para a formação acadêmica daqueles que visam, posteriormente, fazer uma pós-graduação (mestrado e/ou doutorado):

P_6 – Eu acho que o curso de Pedagogia não é tão voltado para a sala de aula.

P_4 – Não é não.

[...]

P_6 – Ela ajuda na parte acadêmica, se você quiser fazer um mestrado, doutorado... Ela é voltada para essa área. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Esse distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes experienciais, demandados pela prática cotidiana do ensino, também foi apontado como um elemento gerador dos sentimentos de receio e de solidão vivenciados por algumas professoras no início da carreira docente:

Senti um certo receio, pois senti que o aprendizado que obtive na faculdade era bem distante da realidade de sala de aula. (P_6, Questionário)

Me senti sozinha, pois a maioria daquilo que aprendi não dava para pôr em prática vendo que a realidade era um pouco diferente do que eu imaginava. (P_2, Questionário)

Os relatos apresentados vão ao encontro dos apontamentos de Pimenta e Lima (2006, p. 6) que indicam que “Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’”. Segundo as autoras, no cerne de afirmações como essas, estaria a constatação de que o curso de formação de professores não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional docente e nem considera a prática como referencial para a fundamentação teórica.

Em nossa investigação, também verificamos que, como afirma Tardif (2002), a percepção da distância entre os saberes provenientes da formação profissional para a docência e os saberes provenientes da própria experiência no magistério pode desencadear diferentes tipos de reações nos professores iniciantes. Em alguns casos, provoca a rejeição pura e simples da formação universitária anterior:

A Pedagogia não me ajudou em nada na prática. (P_8, Entrevista de Grupo I)

[...] tudo que eu aprendi até hoje foi na prática, quebrando a cara, indo na frente. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Em outros, pode levar a uma reavaliação dessa formação, com a emissão de julgamentos mais relativos:

Então, a faculdade é importante. A teoria, ela ajuda, mas só a teoria também não. (P_4, Entrevista de Grupo I)

Aprofundando essa discussão, em uma das entrevistas, ao abordarmos as dificuldades do período inicial da carreira docente, apresentamos às professoras o seguinte questionamento: “*Na opinião de vocês, por que essas dificuldades comparecem no início da docência?*”. Sobre essa questão, algumas professoras assim se posicionaram:

P_7 – Por causa do contexto do início. Por mais que você tenha a sua faculdade...

P_3 – *Todo o início é assim*. Enquanto não tiver a prática... E não é só na docência, acho que *em todos os outros serviços*.

P_5 – *Em todos os âmbitos*. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Tendo em vista as críticas que, no transcorrer de seus depoimentos, as professoras iniciantes fizeram aos cursos de licenciatura, reconhecendo as suas fragilidades e denunciando a sua insuficiência no sentido de prepará-las para os desafios do trabalho docente, surpreendeu-nos constatar, nesse momento, que seus relatos indicam uma certa atitude de “naturalização” das dificuldades, concebendo-as como intrínsecas ao início de toda e qualquer atividade profissional. Em outro momento da entrevista, essa ideia foi novamente explicitada pelas mesmas professoras:

P_7 – Eu acho que tudo é difícil no começo. Qualquer emprego, qualquer área, a primeira vez ela é complicada.

[...]

P_3 – E não é só nessa profissão que tem essas dificuldades. Toda profissão é assim. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Lima (2004) afirma que não é de se estranhar que o início da docência seja percebido como um período difícil. Conforme a autora, até mesmo o senso comum, então partilhado pelas professoras participantes de nosso estudo, dá conta de entender que todo o começo, em qualquer âmbito profissional, é difícil. Todavia, ainda que se compreenda que a existência de dificuldades no início de qualquer profissão não constitua, em si mesmo, um ponto problemático, algumas ressalvas quanto a essa questão precisam ser feitas, uma vez que, como escreve a autora, a maneira como o processo de iniciação à docência tem ocorrido na maioria de nossas escolas contribui para acentuar - e muito - essas dificuldades. Há que se problematizar, portanto, essa atitude de naturalização das dificuldades que perpassam o processo de inserção profissional do professor na carreira docente, reconhecendo e questionando as suas especificidades com relação às demais profissões do mundo do trabalho, bem como as fragilidades existentes e as lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial.

Considerações finais

Conforme revelaram os dados apresentados neste estudo, observa-se que muitas das dificuldades encontradas no início da carreira docente são decorrentes da fragilidade e/ou precariedade dos cursos de formação inicial - no caso, a Pedagogia e o Curso Normal Superior - que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como, também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas para os processos de formação contínua.

Nesse quesito, destacou-se a fragilidade dos cursos de licenciatura quanto à preparação dos futuros professores para lidar com a complexidade da prática social de ensinar. A esse respeito, em consonância com a literatura (PIMENTA; LIMA, 2006; GATTI et al., 2010; LEITE, 2011), as informações obtidas na pesquisa apontaram que os estágios ainda têm se mostrado insuficientes, no sentido de oferecer ao futuro docente o contato e a interação com os alunos da escola pública e com a dinâmica do ambiente escolar.

Em decorrência dessa fragilidade, observou-se que o “baque” ou o “choque da realidade” sentido pelos professores iniciantes ao ingressarem no magistério se deu, em grande parte, com relação às expectativas que eles tinham sobre o aluno com o qual iriam trabalhar, inicialmente descrito a partir de uma representação idealizada. A ausência de uma prática efetiva na formação inicial constituiu, assim, uma lacuna percebida pelos novos professores ao se defrontarem com a distância entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que passaram a vivenciar como docentes.

Diante disso, no que compete às instituições de formação docente, de nível superior, coloca-se a necessidade de construir um projeto institucional, no qual sejam previstas ações voltadas à inserção profissional dos professores na docência.

Para tanto, essas ações se dirigiram a dois momentos distintos - porém interligados - do processo formativo dos professores.

- a) Primeiramente, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no trabalho docente. Nesse sentido, às agências formadoras, coloca-se, entre outros aspectos, a urgência de que as formas de organização, desenvolvimento e avaliação dos estágios supervisionados e das práticas de ensino sejam repensadas e revistas, de modo a assegurar aos futuros professores um contato mais próximo e efetivo com a realidade escolar, o qual lhes possibilite o conhecimento dos sujeitos e das situações reais que serão enfrentadas na prática docente.
- b) Em segundo lugar, o compromisso e a responsabilidade em proporcionar apoio sustentável aos egressos em seus primeiros anos de exercício do magistério. No tocante a essa questão, os dados obtidos na pesquisa revelaram a completa ausência das instituições de formação docente no sentido de proporcionar apoio e/ou orientação ao grupo de professores recém-ingressantes na rede de ensino de Rancharia - SP; informação esta que se torna ainda mais significativa, quando se considera a existência de uma universidade pública na região deste município, responsável pela formação inicial de quatro dos nove docentes participantes da investigação. Ainda que, em nosso entender, a responsabilidade primeira por oferecer assessoria e formação aos novos professores seja da unidade escolar à qual eles estão vinculados, acreditamos que outras instituições podem - e devem - estar implicadas no desenvolvimento de atividades formativas dessa natureza. Nesse sentido, acreditamos que a

aproximação horizontal entre universidade e escola, por meio de um trabalho efetivo de acompanhamento dos problemas específicos daquela realidade escolar e, em particular, dos sujeitos que nela trabalham, é fundamental para a construção de conhecimentos sobre as necessidades formativas dos professores nas diferentes etapas da carreira docente.

Para finalizar, cabe ressaltar que as discussões trazidas neste texto, ainda que apresentem semelhanças com os resultados de outras investigações, sustentam-se em dados que dizem respeito à realidade específica de um município do interior do Estado de São Paulo e, em particular, a um pequeno grupo de professores, com até cinco anos de experiência no magistério, que trabalhava em algumas escolas públicas de anos iniciais deste município.

Por essa razão, consideramos essencial que a temática seja ampliada e aprofundada, que os dados sejam apresentados e discutidos junto a professores e a gestores escolares e municipais de educação e que as conclusões, tanto deste quanto de outros estudos, sejam divulgadas, subsidiando a construção de respostas formativas mais adequadas às necessidades de nossos professores.

Referências Bibliográficas

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician em la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 51-100, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177 p.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. *Temas Clave de la Educación em Europa*. La Profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Unidade

Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 136-209, maio 2010.

GUARNIERI, Maria Regina. *Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-59.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. 2011. 87 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, não paginado, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>> Acesso em: 6 set. 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCELO GARCÍA. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999b. 272 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2006. 203 p.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poésis Pedagógica*, [Catalão], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

QUINTANILHA, Edson de Castro. *Representações de estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais*. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *Análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993. 157 p.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. *Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [S.I.], v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, [S.I.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, [S.I.], n. 220, p. 44-9, 1992.

NOTAS

ⁱ Que corresponderia ao que Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999) designa de “pré-formação”.

ⁱⁱ Este projeto constitui um dos componentes de um projeto mais amplo desenvolvido pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile, com o apoio financeiro do Ministério da Educação, no contexto do *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores*, impulsionado como parte do processo de Reforma da educação chilena (ABARCA, 1999).

ⁱⁱⁱ No que tange à formação profissional dos professores, verificamos que, dos nove professores participantes da pesquisa, cinco deles (55,6%) possuíam licenciatura em Pedagogia, três (33,3%) fizeram o Curso Normal Superior e um (11,1%) era formado em Educação Física, licenciatura plena. Porém, dada a especificidade de sua função, o professor de Educação Física não participou da segunda etapa da pesquisa. Esta, portanto, foi realizada apenas com as professoras formadas pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

^{iv} Ver nota de rodapé anterior.